

English File x Global: um olhar dinâmico para o componente de pronúncia em materiais didáticos de língua inglesa

Inacio Gonçalves NEVES¹

Jeniffer Imaregna Alcantara de ALBUQUERQUE²

Resumo: O presente trabalho busca propor uma análise comparativa entre o componente de pronúncia dos livros didáticos *Global – Beginner Coursebook* e *English File Elementary – Fourth Edition*, no âmbito de compreender a influência destes na formação da identidade do sujeito-aprendiz como falante de língua inglesa, em um contexto globalizado de Inglês como Língua Franca. Para fundamentar a análise, foi adotada a concepção de Língua como Sistema Dinâmico Complexo, sob a lente de De Bot, Lowie e Verspoor (2007) e Alves (2018). Em termos metodológicos, a pesquisa foi de natureza bibliográfica, e levantamentos de ordem qualitativa foram realizados para descrever os componentes de pronúncia e a diversidade do *input* de áudio nos/dos materiais. A comparação permitiu observar acentuadas diferenças entre os livros, tanto no componente de pronúncia quanto na visão macroscópica de desenvolvimento linguístico do aprendiz.

Palavras-chave: Livro didático de língua inglesa; Pronúncia; Sistema dinâmico complexo.

Introdução

Dentro da área de aprendizado de língua adicional, como em qualquer área de ensino, o uso de materiais didáticos³ é praticamente indispensável. Todavia, a confecção de materiais autorais ou a escolha por materiais já existentes perpassa não só a materialidade de sala de aula, mas também o exercício de paradigmas teóricos e concepções de língua que o docente consulta em busca da melhor solução para cada momento. Nesse sentido, professores em formação inicial e continuada – a exemplo dos autores deste artigo – têm diversas perguntas a serem feitas ao aproximarem-se de materiais didáticos, muitas vezes no campo da pronúncia.

Além da curadoria teórica a ser realizada pelo próprio docente, é necessário também delinear a necessidade dos aprendizes (Leffa, 2008, p. 16), ao passo que se reconhece o peso do material didático na construção da identidade destes. Na conjuntura atual, é nítida que as necessidades dos aprendizes de inglês vão, mais ou menos, revolver no uso do Inglês como

¹ Graduando em Letras – Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba - PR. E-mail: inacogneves@gmail.com.

² Doutora em Psicolinguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora e docente do curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba - PR. E-mail: jenifferalbuque@utfpr.edu.br.

³ Doravante, “material didático” e “livro didático” serão tratados como termos intercambiáveis neste artigo, concordando com o objeto a ser analisado.

Língua Franca e, portanto, atividades de pronúncia estão preocupadas na obtenção da inteligibilidade – por, dentre outros motivos, o contato com outros falantes de inglês como língua adicional (Alves, 2015, p. 394). Portanto, no âmbito de suplantar as decisões do professor preocupado em inserir os aprendizes neste paradigma, se justifica a aceção de uma teoria que reconheça a miríade de novas situações comunicativas que uma língua adicional globalizada pode proporcionar e o caráter não-linear do desenvolvimento linguístico – no caso deste trabalho, a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

Buscando incentivar o esforço de escolha de materiais didáticos de modo informado e ciente das necessidades situadas dos aprendizes, o presente trabalho propõe análise comparativa do componente de pronúncia de dois materiais didáticos de língua inglesa – os livros didáticos *Global: Beginner Coursebook* e *English File Elementary Fourth Edition* – sobre como estes influenciam a constituição da identidade do sujeito-aprendiz de língua adicional sob uma perspectiva de Língua como Sistema Dinâmico Complexo. A escolha pelos livros citados se dá pelo contato extensivo de ambos os autores com os materiais, dentro do curso de Licenciatura em Letras Inglês da universidade que frequentam e em seu Grupo de Estudos dos Sons da Fala – do qual este trabalho provém.

A análise dos livros passa por três momentos: **i)** descrição do componente de pronúncia, os conteúdos abordados e as técnicas empregadas nos exercícios; **ii)** observação das situações comunicativas contidas nas faixas de áudio dos livros e sua variabilidade em relação aos falantes trazidos; **iii)** discussão acerca dos dados encontrados em ambas as etapas anteriores, contendo inferências sobre o fundamento teórico dos livros, a expectativa de progressão do aprendiz que os materiais carregam e o sujeito que buscam atender e formar.

Fundamentação teórica

A seção de revisão de literatura está organizada de forma que, primeiramente, serão feitas algumas reflexões sobre material didático. Depois, será verificado especificamente o componente de pronúncia dos materiais e, finalmente, como uma aceção de Língua como Sistema Dinâmico Complexo pode ser uma ferramenta para resolução de desafios do campo.

Material Didático

Existem diversas maneiras de conceber livros didáticos, e, pelo caráter do presente estudo, se trata de uma ponderação necessária. Uma das definições, provinda da década 80, os lê como: “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia” (Gerárd e Rogers, 1988, *apud* Frison *et al.*, 2009). Pode-se argumentar que uma definição como esta é datada pelo descrédito aos meios digitalizados de acesso à informação contidos em materiais mais atuais, principalmente no caso de livros didáticos inteiramente inscritos no formato digital, os *e-books*. De forma mais atual, pode-se empregar: “o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte – impresso em papel, gravado em mídia eletrônica etc. –, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos” (LIVRES, 2005). Independente da aceção aceita, é preciso que se discuta sobre materiais didáticos de forma geral e sua elaboração.

No intuito de propor um método de confecção de material didático, Leffa (2008, p. 15) descreve que existem, no mínimo, 4 etapas para a elaboração de um material didático no âmbito de ensino de línguas: (i) análise, onde serão observadas as necessidades dos alunos; (ii) desenvolvimento, ponto de definição dos objetivos e adoção de uma abordagem metodológica; (iii) implementação, isto é, a aplicação do material; (iv) avaliação, ou seja, autorreflexão da efetividade do material e definição de possíveis melhorias.

Tal processo, em seu produto, tem como intuito primeiro preparar o aprendiz que estará sujeito ao livro didático para o mundo real, ao mesmo tempo que se recupera o que ele já sabe sobre a vivência social. Nesse esforço, muitas das escolhas metodológicas e dos conteúdos apresentados dependem da concepção de língua do docente, principalmente nas fases de análise e desenvolvimento (Leffa, 2008, p. 26-27)⁴. Santos (2017, p. 175) chama a atenção que, neste processo de definição de objetivos, a tendência atual na elaboração de materiais de ensino é o uso da teoria como material de apoio – não mais como um guia prescritivo de ação – em consonância com a pesquisa na prática docente, estabelecendo uma forte conexão com a proposta pedagógica do pós-método.

Todavia, é possível que os docentes encontrem desafios ao tentarem conciliar teoria e a prática, e pode-se usar os dois livros que norteiam esta pesquisa – o *Global* e o *English File* – como exemplos. Leffa (2008, p. 35) afirma que na fase de implementação, materiais criados por terceiros e que vão ser usados por outros professores – como é o caso de ambos os livros – precisam ter uma instrução clara de como as atividades devem ser desenvolvidas e, no caso

4 São nestas fases que o docente adota sua concepção de língua, define os objetivos dos alunos e escolhe os conteúdos a serem tratados. Adiante, na análise de dados, estes procedimentos serão tratados em detalhes.

do *English File*, por mais que as instruções estejam bem delimitadas dentro das unidades, o livro em si não possui uma apresentação que discorra sobre sua visão de linguagem, a intencionalidade pedagógica macroscópica maior da obra, seu foco temático ou quais necessidades dos alunos busca atender. Além de nublar a visão dos professores e alunos sobre o objetivo final do processo de aprendizagem, faz com que docentes iniciantes sejam vítimas da tentação de renderem-se completamente ao material sem haver uma atitude reflexiva por trás da prática (Santos, p. 175).

Em um nível mais especulativo, tal percalço pode se mostrar como um problema pois, com o alcance comercial dos livros aqui abordados, ambos não poderiam possivelmente conhecer todos os contextos que serão inseridos e, mais do que isso, conhecer as necessidades particulares de cada turma. Contudo, por motivações de cunho mercadológico, tais obras são distribuídas sem haver uma ponderação maior sobre sua aplicação. Os professores, muitas vezes pouco instruídos ou sobrepajados por sobrecarga cotidiana, ficam reféns das rotinas de estudos sugeridas e as aplicam com pouca ou nenhuma manipulação ou adaptação.

Como consequência, a suposta falta de reflexão crítica pode prejudicar tanto os professores – por não estarem refletindo, efetivamente, como desempenhar e avaliar sua prática da forma mais embasada – e alunos – que, sem a adaptação necessária, muitas vezes não tem suas necessidades específicas atendidas, não formulam o conhecimento prévio que futuramente necessitarão e, portanto, não têm a melhor inserção dos conhecimentos em sua vivência real. Nesse cenário, a mais afetada das habilidades da língua adicional parece ser a de pronúncia, já naturalmente desvalorizada e aqui mais amplamente prejudicada pela possível ineficiência dos exercícios de “ouvir e repetir”, que pouco conhecem a individualidade e as dificuldades de cada aluno.

Pronúncia

O ensino de pronúncia, como supramencionado, foi e é descreditado. Historicamente, isto se deu por encontrar-se num “fogo cruzado” de metodologias. Em um extremo, métodos menos utilizados hoje, como Gramática e Tradução, não consideravam sequer esta uma área relevante, enquanto abordagens do século XX podem conter a falsa crença de que a pronúncia não precisa ser abordada explicitamente, uma vez que se acomoda inconscientemente durante a prática da fala (Silveira; Rossi, 2006, p. 2).

Entretanto, conforme os estudos da área de pronúncia de línguas adicionais se popularizaram nas últimas décadas, a importância do campo vem sendo estabelecida em consonância do cenário do Inglês como Língua Franca (ILF). Neste contexto, no qual aprendizes de inglês como língua adicional corriqueiramente são colocados em situações de comunicação com outros tidos “não-nativos”, começa a se estabelecer um objetivo máximo na sala de aula de pronúncia: a busca por inteligibilidade, em detrimento da obtenção de um modelo “nativo” de pronúncia (Alves, 2015, p. 394). É válido também destacar que o construto de inteligibilidade não é disciplina recente, e sim área relevante na literatura desde a década de 40 – o que frisamos como “recente” é a investigação da inteligibilidade como meio de mútuo entendimento entre falantes de língua adicional em situação de contato no mundo globalizado (AUTOR; Becker, 2021, p. 236).

Entende-se, então, que dentro da fase de análise e desenvolvimento da produção de materiais didáticos propostas por Leffa, o professor deve ter em mente não só as necessidades dos alunos, mas também a conjuntura da língua inglesa no mundo atual – dada a importância de levar os aprendizes ao real – e, portanto, a urgência em frisar a inteligibilidade como objetivo nos materiais e atividades, desapegando-se de concepções que “estrangeirizam” a língua inglesa e colocam alguma importância substancial no falante nativo.

AUTOR 2 (no prelo) sugere que, para trabalhar tal inteligibilidade, uma importante noção a ser abordada é de tratar os eventos comunicativos como “binômios comunicacionais falante-ouvinte”. Nessa concepção, é não só papel do falante soar decentemente inteligível, como também é papel do ouvinte utilizar de seu arcabouço linguístico para entender e construir sentido sobre os enunciados. É também vital que se note os elementos sociointeracionais que compõem as duas partes (situação formal/informal, tom de voz, posição hierárquica dos falantes etc.).

Tendo esta visão bem solidificada, retira-se a pressão única do falante em soar inteligível. Refletidas no ensino de pronúncia, é necessário prover aos alunos repertório fonético-fonológico não só para produção, mas também para recepção de enunciados altamente variáveis. Ou, nas palavras de AUTOR 2:

Pautamos, assim, uma posição agentiva para o binômio comunicacional, desde que os indivíduos quando estão falando possam modificar aspectos em suas produções sonoras e, que os mesmos, quando estão na posição de recepção de estímulos orais, estejam abertos a alterarem seus processos de julgamento/ciência/percepção da fala do outro. (AUTOR 2, no prelo.)

Partindo destes princípios e na busca pela amplitude deste repertório, é possível afirmar que a inteligibilidade do aluno – e por consequência seu desenvolvimento linguístico – vai depender da variabilidade de situações comunicativas que ele participa, seja como falante ou ouvinte. AUTOR 2 coloca em termos práticos desta forma:

Pensando nas implicações das elaborações teóricas para a sala de aula, no caso da inteligibilidade, uma ponderação possível seria pensar que quando o professor frequentemente insere, em suas aulas, diferentes locutores, de distintas faixas etárias, em contextos distintos, tal exercício pode causar mudanças na recepção dessas falas e, conseqüentemente, a variabilidade pode ser incorporada ao sistema do aprendiz (AUTOR 2, no prelo.)

Portanto, adotando aqui uma concepção de planejamento de material didático diversificado que se preocupa com este ensino ativo de pronúncia na busca por inteligibilidade, fica clara a relevância da variabilidade e o entendimento que os sistemas linguísticos de cada aprendiz são afetados não só pelo *input* dentro de sala de aula, mas também por uma infinidade de fatores sociointeracionais. É válido, então, adotar uma perspectiva de língua que entenda a interação desses diversos fatores como parte de um movimento dinâmico, que se modifica com o tempo.

Língua Como Sistema Dinâmico Complexo

Com as discussões feitas até aqui, fica clara a necessidade de procurarmos uma concepção de língua que se adeque mais a essa visão variável de “binômio comunicacional” proposta. Da mesma forma, tal busca era uma preocupação dos pesquisadores do campo da Linguística Aplicada que não encontraram no modelo de *Information Processing* e suas premissas de pesquisa mais longitudinais – muito populares na parte final do século passado – justificativas para a não-linearidade do desenvolvimento linguístico de aprendizes (De Bot; Lowie; Verspoor; 2007, p. 5).

Uma solução possível encontrada na literatura, então, foi a gradual inserção da teoria dos sistemas dinâmicos – originalmente aplicados nas ciências matemáticas – para dentro dos estudos da linguagem. Se antes a teoria dos sistemas dinâmicos se pautava no exame de fenômenos imprevisíveis simples da matemática, agora, aplicados às ciências sociais, conjugam-se uma infinidade de novas variáveis interacionais e uma multimodalidade de situações comunicativas, tornando-se sistemas complexos – e aqui chegamos ao modelo de

Sistema Dinâmico Complexo (SDCs), usado para descrever a linguagem de modo mais transversal, em função do tempo (De Bot; Lowie; Verspoor; 2007, p. 8).

Em um dos textos fundadores da concepção pensados por De Bot, Lowie e Verspoor (2007, p.8), uma descrição como esta tem nexos uma vez que entendemos o sistema linguístico do aprendiz como um conjunto de subsistemas completamente interdependentes, sensíveis à modificações imprevisíveis constantes, provenientes de múltiplas fontes. Tais modificações constantes colocam, no sistema, dinamicidade e variabilidade. Contudo, a imprevisibilidade aqui exposta não deve ser entendida como aleatoriedade, uma vez que os sistemas possuem certos estados de “estagnação”, no qual se apegam a formas mais recorrentes de expressão linguística – formalmente definidos como “estados atratores”. Todavia, em função do tempo, tais estados atratores podem ser desfeitos e remixados em novos estados atratores, num processo de constante equilibração. É, portanto, quebrada a noção de “começo” e “fim” no desenvolvimento.

Ilustrando estes princípios em termos materiais, digamos que um brasileiro está no processo de adquirir a língua inglesa e encontra dificuldades ao pronunciar a palavra “*three*”. Seu sistema linguístico, ainda contendo diversos estados atratores definidos por sua L1 (que o fazem pronunciar [tʁi:], por exemplo) demanda uma quantidade de energia (motivação, tempo, prática, etc.) para a reformulação de seus subsistemas e a mudança de tais estados para outros. Para realizar este salto, o aprendiz irá testar novas construções na língua-alvo – aqui não enxergados como “erros”, mas sim “variações”, ou seja, formas necessárias para a progressão linguística (tentativas como [fi:]) – e desembocar num novo estado atrator (a forma tida “correta” – [θri:]). Seu progresso, entretanto, não é previsível e depende de um conjunto de variáveis que não se resumem apenas à instrução explícita em sala de aula (contato com materiais em língua adicional fora de sala de aula, círculo social, interesse etc.). A não-linearidade e a complexidade do processo admitem também a possibilidade de regressão do aluno à pronúncia [tʁi:] em determinadas situações (nervosismo, empolgação, vizinhança suprasegmental, parceiro de interação etc.).

Para esta pesquisa, no âmbito de melhor analisar o *English File* e o *Global* como materiais auxiliares para formação de sujeitos falantes de língua inglesa em uma conjuntura globalizada, iremos olhá-los sob a lente mais aprofundada de três dos princípios mencionados: **(i)** não-linearidade; **(ii)** variabilidade e **(iii)** estados atratores.

Segundo Alves (2015, p. 398), não é possível traçar linearidade na alteração das variáveis conforme o tempo dentro de um sistema linguístico. Se antes as concepções

estruturalistas entendiam que, no decorrer do processo de aprendizagem, os alunos seguiam etapas mais ou menos previsíveis de produção oral, a TSDC rompe com este paradigma ao postular que não somente a prática de “ouvir e repetir” desenvolve o componente fonético-fonológico, mas também à exposição à uma diversidade de situações comunicativas (Alves, 2015, p. 398). Portanto, cada aprendiz terá um desenvolvimento individual, dadas suas experiências únicas e irreiteráveis de comunicação, em sentido de progressão ou regressão.

Daí, surge a urgência de discutirmos sobre variabilidade. Verspoor, Lowie e Bot (2021, p. 1) argumentam que a variabilidade é, basicamente, condição para o desenvolvimento linguístico, uma vez que grandes picos de aprendizagem acontecem nos momentos em que o aluno mais experiencia formas diversificadas e tenta novas produções, aqui não mais vistas como “erros”, mesmo quando fogem do esperado, mas sim evidências de desenvolvimento. AUTOR 2 (no prelo) enfatiza que uma forma de levar tal variabilidade aos aprendizes é inserir locutores diversos, em situações diversas de comunicação. Analisaremos então, nos livros, se há uma efetiva tentativa de abordagem diversificada de contextos e falantes no âmbito da variabilidade. Nossa aproximação aos materiais didáticos irá levar em consideração, dentro da análise, se há nos livros uma intenção que vai além do “ouvir e repetir”, e se há a intencionalidade de mostrar aos alunos pistas da variabilidade de situações comunicativas reais.

Finalmente, urge o entendimento sobre o papel dos estados atratores nestes processos de aprendizagem assistidos pelos livros didáticos. Durante o desenvolvimento linguístico, o aprendiz passa por diversos estados atratores que, de certa forma, fossilizam seu desenvolvimento e o fazem utilizar de energia para torná-lo novamente dinâmico, apenas para serem pegos por outro estado atrator e conseqüentemente equilibrarem-se (Junges, 2023, p. 39). Ilustrativamente, é como se o aprendiz do exemplo anterior, inscrito num processo de aprendizagem, encontrasse diversas dificuldades (os estados atratores, como a situação do “three”) e usasse ferramentas diversas para superar tais percalços. Algumas seriam mais facilmente superadas por características individuais (o aluno, por exemplo, trabalha escrevendo e-mails e tem mais facilidade ao adaptar sua escrita para o inglês), da mesma forma que outras demandariam mais esforço (o estudante não consome livros e tem dificuldade em suas produções mais literárias). O aprendizado poderia, também, ter impedimentos mais externos (o aprendiz ficou doente, está nervoso por um exame na aula seguinte, teve um dia difícil em casa etc.). O que se pretende enunciar é que, por mais que nem todos os aprendizes fiquem “presos” em estados atratores na mesma ordem, sentido ou

tempo, o *Global* e o *English File* precisam estimar uma certa progressão para seus conteúdos levando em conta tal variabilidade. A análise buscará supor quais são os estados atratores previstos pelos materiais, como – apoiando-se em qual concepção de língua – eles pretendem fazer com que o aprendiz os supere e de que forma isso influencia a constituição da identidade do sujeito-aprendiz como falante de língua adicional.

Metodologia

A presente seção está organizada em três momentos. Primeiramente, serão apresentadas as justificativas para a escolha dos materiais didáticos a serem comparados no estudo, denotando tanto as motivações internas quanto externas para a abordagem destes. Em segundo momento, serão descritos os critérios dos dois levantamentos de dados realizados para embasar a análise dos materiais. Por fim, serão apresentados os questionamentos que buscamos responder com base nesses levantamentos.

A escolha dos livros

Se tratando de uma pesquisa bibliográfica de cunho interpretativista, os dois materiais escolhidos para análise foram o *English File Elementary – Fourth Edition*, publicado pela editora *Oxford* em 2020 e o *Global – Beginner Coursebook*, lançado pela *MacMillan* em 2010. Ambos se tratam de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa como língua adicional, destinados a um público-alvo de nível A1 segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. O recorte utilizado compreende a integridade de ambas as obras, mesmo que o ênfase tenha sido nas áreas relacionadas ao seu componente de pronúncia.

A opção pelo *English File* se deve, em primeira instância, pela sua popularidade e consequente interação com a trajetória pessoal de ambos os pesquisadores, tanto nas posições de aprendiz de língua adicional como professor de língua adicional em formação e/ou exercício. O peso do livro também se nota na realidade imediata dos dois autores, que veem o *English File* como o material didático mais preponderante dentro do curso de Licenciatura em Letras Inglês da instituição que hoje fazem parte.

Paralelamente, a escolha do *Global Beginner Coursebook* se deu pelo contato dos autores com este no Grupo de Estudos dos Sons da Fala, no mesmo espaço, como material de estudo.

Levantamentos Realizados

Para a geração de dados de análise, foram realizados dois levantamentos. O primeiro, de caráter mais descritivo, observou o componente de pronúncia dos livros didáticos com base em conteúdo e sua distribuição.

O levantamento descritivo foi inspirado no estudo de Silveira e Rossi (2006) que, por intermédio de tabelas, demonstrou graficamente todos os conteúdos de pronúncia abordados dentro dos livros e os categorizou nas categorias “segmental” e “suprasegmental”.⁵ No mesmo esforço, foi descrita a distribuição dos exercícios de pronúncia dentro do *English File* e do *Global*, o tipo de atividade realizada pelos aprendizes e em que contexto essas tarefas estão inseridas.

Tendo abordado a materialidade do componente de pronúncia pela descrição dos conteúdos em primeiro momento, o segundo levantamento teve como objetivo compreender como os materiais didáticos lidavam com situações comunicativas, identidade e diversidade dentro de seu componente de pronúncia, cruciais na investigação de variabilidade, (não) linearidade e progressão entre estados atratores anteriormente proposta.

Nesse sentido, reconhecendo a heterogeneidade do sistema linguístico de cada aprendiz e levando em conta a variabilidade como condição de existência para o desenvolvimento do sistema linguístico do aprendiz (Verspoor; Lowie; De Bot; 2021, p. 9.), o segundo levantamento voltou a atenção para as situações comunicativas nas faixas de áudio dos livros e na abordagem destes sobre os falares diversos da língua inglesa. Portanto, se buscou enxergar: a) a frequência o *Global* e o *English File* abordam registros de voz com identidades variadas; b) a utilização de fala espontânea ou roteirizada nos exercícios de *listening*; c) a identificação dos falantes (nome, país de origem); d) a existência de um núcleo temático definido neste âmbito comunicativo. Dessa forma, projetou-se que viria à tona de que forma os livros didáticos imaginam o progresso do aprendiz e que insumos oferecem para este se realizar plenamente.

Questionamentos

⁵ Entendemos aqui “segmento” como a unidade mínima fônica, o som. “Suprasegmentos” se tratam de produtos da junção destes sons (sílabas, acento, etc.).

Realizados os levantamentos, uma consulta bibliográfica foi realizada visando fundamentar a análise dos dados, norteadas por três perguntas de pesquisa:

1. Há diferença na apresentação do componente de pronúncia no material didático *English File* e *Global*?
2. Há diferença na diversidade de falantes apresentada pelos materiais *English File* e *Global*?
3. Seguindo uma concepção de Língua como Sistema Dinâmico Complexo e baseado nas indagações anteriores, como os materiais influenciam a relação do aprendiz com seus estados atratores? Como isso afeta o desenvolvimento do sistema linguístico do aprendiz de língua adicional? (De Los Santos, 2023, p. 39)

Resultados

Para os resultados obtidos, a seção está organizada da seguinte maneira: primeiramente, será realizada uma descrição sobre o componente de pronúncia dos materiais, avaliando-os em termos de conteúdo – segmental e suprasegmental –, distribuição e contexto; posteriormente, será observado especificamente de que forma e com qual prioridade os livros didáticos tratam os diversos falares da língua inglesa em seu componente de pronúncia; finalmente, será fomentada uma análise, à luz da teoria de Língua como Sistema Dinâmico Complexo, sobre a influência do *Global* e do *English File* na formação da identidade do sujeito-aprendiz de língua inglesa do ponto de vista fonético-fonológico.

Levantamento 1: descrição dos materiais

Contando com 15 capítulos, o *Global* segue uma estruturação padrão em termos de nomear as habilidades (*reading, listening, speaking, grammar, vocabulary*) e, como comumente se encontra em outros livros didáticos, condensa seus exercícios de pronúncia nas seções “*pronunciation*”. Chama a atenção o fato de que o livro não possui uma seção de pronúncia dedicada para cada capítulo, havendo duas sem qualquer exercício de pronúncia. Isso se justifica, no entanto, pela abundância de exercícios de comunicação e compreensão auditiva às vozes que exercitam o arcabouço fônico trabalhado e praticado. Não há, no *Global*, qualquer apêndice que discrimine todos os sons do inglês. Também não existem exercícios extras ou quaisquer boxes informativos separados.

Em termos de progressão de conteúdos, o *Global* parece ter uma preocupação mais suprasegmental, tratando de conteúdos segmentais apenas lateralmente. O primeiro conteúdo de pronúncia abordado é, justamente, discriminação silábica e acento à nível de palavra dentro do vocabulário de tempo. O conteúdo volta a aparecer nos capítulos 8 (dias da semana) e 10 (adjetivos). Como uma progressão natural, o próximo tema a ser abordado é o acento frasal – visto nos capítulos 9 e 10 – e o acento em interrogativas – capítulos 2 e 13 –. Espalhados entre essa progressão estão, também, os conteúdos de encontros consonantais e *connected speech*.

Em termos segmentais, o *Global* aborda apenas o *schwa* [ə] (de modo implícito, ou seja, sem demonstrar o segmento ao aprendiz) e os sons do -ed dentro do passado simples, sendo veiculado que suas pronúncias seriam [d], [t] e [ɪd]. É possível argumentar que, mesmo se tratando de segmentos, a abordagem destes conteúdos tem caráter suprasegmental, uma vez que a elucidação acerca de tais tópicos tem como objetivo evitar a realização de epêntese vocálica e, por consequência, uma quebra no ritmo de fala.

Por sua vez, o *English File* possui 12 capítulos de 3 unidades cada, com uma seção específica de pronúncia rigorosamente em todas elas, dotada de 3 a 4 exercícios – uma carga maior se comparada ao *Global*. O livro conta com exercícios extras de pronúncia nas atividades de revisão, interlúdios que acontecem a cada duas unidades. Existe, também, um apêndice no livro contendo todo o inventário fonológico da língua inglesa – em variante britânica – com representações cartunescas dos sons. Esse apêndice dá exemplos de palavras com o som e qual é a representação gráfica usual dos segmentos.⁶

Diferentemente do material anterior, o foco da primeira metade do *English File* está em mostrar a grande maioria dos sons da língua inglesa, especialmente da variedade britânica. Os sons são abordados mais de uma vez durante o livro, em atividades de discriminação entre pares similares. Isso acontece tanto com vogais ([ɪ] e [i:], por exemplo) quanto consoantes ([s] e [ʃ], por exemplo). Também é comum que os sons consonantais não-vozeados apareçam junto de seus pares vozeados, como é o caso das africadas. Os tópicos suprasegmentais aparecem mais na segunda metade do livro didático, fazendo a mesma curva do *Global* em introduzir o acento em nível de palavra e, posteriormente, o acento frasal.

Quanto ao estilo dos exercícios, grande parte das atividades segmentais consistem na separação das palavras em tabelas com seu som respectivo. Há, também, ocasiões em que a

⁶ No livro, o alfabeto fonético utilizado por vezes não segue as convenções IPA, preferindo utilizar a forma própria de Oxford. Sons como [ɛ] estão representados por [e]. O mesmo acontece com o rótico aproximante, representado com [r] ao invés de [ɹ].

forma gráfica é apresentada e deve ser distinguido qual fonema é representado por ela. Todos os sons são mostrados explicitamente com seu símbolo fonético. A prática oral dos exercícios de pronúncia segmental consiste na reprodução isolada destes mesmos sons em palavras ou frases já selecionadas. Ou então, ditados para posterior identificação do som. O tópico de acento em palavras geralmente se apresenta em exercícios de “assinale a sílaba tônica”, com as sílabas já previamente separadas. O acento frasal e *connected speech* são tratados com exercícios de “*listen and repeat copying the rhythm*”, não havendo significativa integração com segmentos de áudio dialógicos.

Assim sendo, o *English File* parece dedicar a primeira metade de sua extensão para introduzir o aprendiz aos fonemas e a metade posterior para a conjugação destas, num fluxo segmental → suprasegmental, isto é, micro → macro.

Desta forma, fica evidente a disparidade de progressão fonético-fonológica dos dois materiais. Enquanto o *English File* visa em primeiro momento introduzir os segmentos da língua inglesa e suas formas gráficas para somente depois introduzir noções suprasegmentais. Contrariamente, o *Global* tem um foco suprasegmental desde o princípio, pautado em discriminação silábica e tonal. Faz isso, entretanto, com uma menor carga e maior amplitude, deixando ao encargo do docente adaptar os segmentos de pronúncia às necessidades dos alunos e o tema comunicativo da instrução, em consonância com os objetivos propostos por Alves (2015, p. 400), isto é, a captura do “ritmo” da língua adicional.

Levantamento 2: os diversos falares nos livros

O *Global* contém, em sua primeira página, um prefácio intitulado “*About Global*” que contém informação sobre suas autoras, objetivos e foco temático. Entende-se que a globalização é o tema central do material, e todas as unidades discorrerão de alguma maneira sobre o tópico de forma progressiva. Alguns valores são elencados para definir os interesses do *Global*: “*real lives; international voices; intellectual curiosity; cultural knowledge; a global outlook; a different book*” (Pickering; McAvoy, 2010, p. 1). Quantitativamente, o preâmbulo ainda traz dados sobre o material, incluindo a informação de que contém 21 sotaques de falantes de inglês ao redor do mundo dentro do seu conteúdo.

Notavelmente, o *Global* possui 5 seções entre seus capítulos intitulados “*Global Voices*”. Tais seções têm como ênfase abordarem diferentes variações do inglês.

Dentro delas, costumeiramente são trazidos 4 a 5 falantes de inglês de diferentes nacionalidades. Todos possuem como identificação foto, país de origem e nome, mesmo nos exercícios que não abordem o vocabulário de nacionalidades. Quanto ao conteúdo dos áudios, todos se tratam de entrevistas de fala espontânea, com marcas de oralidade – hesitação, reformulação e etc. O sotaque dos falantes parece ser coerente com as características do inventário fonológico de cada país – por exemplo, um falante japonês tendo dificuldades com o rótico aproximante do inglês. Nota-se que o livro também se preocupa em trazer, por vezes, mais de um falante do mesmo país, com diferentes produções fonéticas, carregando, por consequência, características próprias de seu idioleto.

As falas são monólogos, não havendo interação tampouco emulação de situações comunicativas entre os falantes dessas seções. Elas são acompanhadas de dois exercícios de escuta, no estilo “ligue a informação com o respectivo falante”. Existem também atividades de *speaking* relacionadas com o conteúdo dos áudios.

Por outro lado, o *English File* não possui uma seção “sobre” – isto é, um preâmbulo dos autores anterior ao conteúdo do livro, explicitando seus objetivos, orientações ou crenças – na edição que vem para o aluno, indo direto ao índice e conteúdo. O livro também não declara uma temática, escolhendo temas para suas unidades de acordo com aqueles que mais concordam com o vocabulário e gramática trabalhada. Dentro do manual do professor, existem informações básicas sobre como o livro é estruturado e quais os objetivos do professor dentro de cada habilidade. Não existem informações sobre os autores, seus objetivos e princípios pedagógicos.

O *English File* também possui algumas falas com perceptível variação de acento permeado dentre suas atividades de *speaking*, mas quase nunca é discriminado um falante específico. Suas únicas partes que de fato tratam da temática são a Unidade 1B, que versa sobre nacionalidades; a seção “*Can you understand these people?*”, que traz exercícios de compreensão em entrevistas espontâneas; e a seção de *Practical English*, que usa dramaturgia para encenar situações comunicativas cotidianas.

Na Unidade 1B, cuja temática é nacionalidades, há apenas um exercício de compreensão que utiliza faixas de áudio gravadas em estúdio de supostos falantes de inglês como língua adicional. Por mais que possuam sotaque perceptível dos países mencionados – Suíça e Espanha –, eles não são identificados e não possuem uma foto própria.

Na seção “*Can you understand these people?*”, as faixas de áudio são espontâneas, produto de entrevistas e que demandam do aluno compreensão oral. Todavia, grande parte dos

falantes possuem o inglês como primeira língua, sendo residentes dos EUA ou Reino Unido e não tendo acento fora do padrão.

Por fim, a seção de “*Practical English*” trabalha com falas com script de dois atores que usam as principais variedades do inglês: o britânico e americano.

Discussão

Feitos os levantamentos, é o cruzamento de ambos que permite o estabelecimento da relação (seja de aproximação ou distanciamento) entre os materiais e três dos princípios dos Sistemas Dinâmicos Complexos já mencionados: não-linearidade, variabilidade e estados atratores.

Segundo De Bot, Lowie e Verspoor (2007, p. 8), estados atratores, dentro de qualquer SDC, são caminhos “preferidos” por um dado sistema, mas não exatamente previsíveis. Da mesma forma, dentro de sistemas linguísticos, os estados atratores – ou seja, os percalços ou “estagnações” que podem ocorrer no processo de desenvolvimento – a serem encontrados pelos aprendizes podem ser razoavelmente similares, mas não há como descrever exatamente qual a ordem ou sentido que seguirão para cada indivíduo. A própria noção de variabilidade respalda tal imprevisibilidade, visto que fatores intra e extraclasse individualizam o aprendizado e por isso não há como traçar uma curva de progressão padrão; a única coisa que podemos garantir é que a oscilação – o “teste” de novas formas – no desempenho do aprendiz é condição para o progresso linguístico (Verspoor; Lowie; Bot, 2021, p. 1). Nesse sentido, é claro que não cabe aos livros didáticos aqui estudados prever o imprevisível no que diz respeito às dificuldades enfrentadas e superadas pelos aprendizes; apenas traçar estimativas de fases de desenvolvimento. Todavia, é sim possível encorajar a progressão individual e aumentar a chance de sucesso do processo de desenvolvimento linguístico por, justamente, respeitar a variabilidade inerente aos sistemas dos aprendizes e seus estados atratores.

Uma das formas de promover este sucesso e a superação dos estados atratores, materialmente, é a proposta de AUTOR 2 (no prelo), de inserir locutores de origens distintas no contato fonético-fonológico com a língua alvo. Pela variabilidade dos falares diversos da língua inglesa, aprendizes com diferentes demandas de produção sonora – e estados atratores neste sentido – podem diversificar seu repertório e justamente progredir em suas produções orais, além de aumentarem seu repertório de ferramentas à disposição em situações comunicativas.

Sendo esta uma vereda possível, observemos como os livros lidam com a proposta. O *English File*, pela notada escassez de falares que extrapolem o núcleo de língua inglesa contido no eixo Estados Unidos/Reino Unido, trata a diversidade de falares de língua inglesa como um tema lateral, a ser exposto em etapas mais avançadas de aprendizado. Tal baixa prioridade se observa quando pouco esforço há em nomear e contextualizar os raros falantes estrangeiros abordados, tornando turva a identificação dos aprendizes com quem fala e o consequente reconhecimento da agência destes como falantes de língua adicional. Pode-se, hipoteticamente, assumir que o alvo é a obtenção mais uniforme de um “modelo” de pronúncia antes do contato com a variabilidade. Considerando este um modelo uniforme a ser acatado pelos alunos de forma homogênea em exercícios, é possível especular que o *English File* é dotado de uma visão de língua mais linear, uma vez que projeta uma turma de aprendizes, de modo coletivo, empenhada em superar estados atratores similares por intermédio de um input padronizado que descredita individualidades. Levando em conta a visão até aqui abordada de Língua como Sistema Dinâmico Complexo, há uma clara oposição entre o *English File* e este modelo, dado o detrimento da variabilidade no processo de desenvolvimento linguístico.

O *Global*, por sua vez, apresenta uma maior transversalidade na abordagem de falares diversos da língua inglesa, isto é, a variabilidade está presente em sala de aula desde o primeiro momento como um processo de acordo com o tempo. Por mais que também possua, em grande parte, input em inglês britânico ou americano, as seções *Global Voices* são inserções que dialogam com a proposta de AUTOR 2, uma vez que se preocupam em trazer falantes reais, identificados e contextualizados sobre seu país de origem. Dessa forma, se apresentam aos aprendizes como input diversificado, que pode auxiliar na superação de estados atratores diversos por mostrar a possibilidade de agência do falante de inglês como língua adicional em sua fala e como também são válidas as variedades fora do inglês “standard”, não havendo a idealização de um modelo de pronúncia. Ainda neste contexto, é possível observar como o *Global* reconhece, ainda que de forma parcial, a variabilidade e a diferença entre os falantes de língua inglesa, que se reflete numa concepção de aprendizado individualizado e ciente da singularidade de cada aluno. Por um reconhecimento de heterogeneidade como esse, pode-se dizer que o *Global* se aproxima mais de uma noção de não-linearidade dentro da língua.

Tendo exposto o distanciamento do *English File* e a aproximação do *Global* com a ideia de Língua como Sistema Dinâmico Complexo, é necessário afirmar que isto não gera

apenas implicações no campo do aprendizado, mas também na formação da identidade dos sujeitos-aprendizes de língua inglesa. Claramente, pela especulada elaboração de um modelo ideal de pronúncia e seus exercícios mais estruturados, o *English File* tem a intenção de formar um sujeito conivente com a noção de “inglês como língua estrangeira”. Em contrapartida, o *Global*, não só pela abordagem de falares diversos, mas também pela maior autonomia oferecida ao professor no momento de adaptar atividades mais amplas para o seu contexto, reconhece a conjuntura globalizada do inglês e a agência do falante de inglês como língua adicional. Em outras palavras, o *Global* se mostra como um material didático mais ciente da dinamicidade e não-linearidade proposta na teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, e concordante com o paradigma de Inglês como Língua Franca.⁷

Considerações Finais

Com o exposto até aqui, reiteramos que nos coadunamos com a visão de língua proposta na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. A partir da compreensão da língua como um sistema inerentemente variável e não-linear, nos propusemos a analisar comparativamente os materiais didáticos *Global: Beginner Coursebook* e *English File Elementary Fourth Edition* a fim de averiguar como estes influenciam a constituição da identidade do sujeito-aprendiz de língua adicional sob a perspectiva dos SDC, especificamente no viés fonético fonológico.

No âmbito de observar como esta influência se tece, investigamos o componente de pronúncia e seus conteúdos e como a variabilidade de produções orais é tratada nas faixas de áudios dos livros. Neste esforço, foi observada evidente diferença entre *Global* e *English File*, em ambos os níveis de análise. Enquanto o *English File*, dentro de suas lições de pronúncia, tem uma aproximação mais segmental em seu princípio, que progride para o estudo dos suprasegmentos em sua conclusão, o *Global* apresenta foco completamente suprasegmental em toda a sua extensão. Sobre as faixas de áudio, por mais que ambos os livros tenham em maioria falantes de Inglês Britânico, o *Global* parece ter uma distribuição mais homogênea de oportunidades de compreensão sonora de falares diversificados da língua para além da RP, na

7 Trazendo aqui a dicotomia “Inglês como Língua Franca” x “Inglês como Língua Estrangeira”, pretende-se propor que os falantes de inglês como língua adicional inseridos no contexto de Língua Franca, além de terem consolidado o código linguístico, tomam papel ativo e negociam sentido nas situações comunicativas da contemporaneidade. Deixa-se de lado uma visão de “adoção” de normas comunicativas ditadas por um núcleo de falantes específicos, inserida no paradigma de Inglês como Língua Estrangeira. Para mais discussões nesse sentido, cf. Becker, 2013, p. 31-34

seção *Global Voices*. Argumenta-se, portanto, que o *Global* reconhece de melhor forma a singularidade do sistema linguístico de cada aprendiz e que a apresentação de mais vozes é uma forma de contemplar os diferentes e imprevisíveis estágios de equilíbrio e desequilíbrio – na forma de estados atratores – que podem aparecer no estudo de pronúncia.

Na mesma corrente, o resultado do desequilíbrio e reequilíbrio cíclico no desenvolvimento linguístico, entendido como “variabilidade”, é tido como condição de existência para o aprendizado. Por mais que não caiba aos materiais preverem todas as condições específicas de aprendizagem de determinado indivíduo, é responsabilidade deles mostrarem-se abertos à adaptações que podem ser feitas pelo docente responsável por sua utilização. Podemos apontar que o *Global*, por uma menor estruturação em seu roteiro de exercícios e mais abrangência nos falantes abordados, abre portas para maiores ajustes, mesmo que às custas de um docente mais preparado. Preparação como esta pode vir justamente pelo pós-método, ou seja, a curadoria dos materiais e as adaptações que neles podem ser feitas.

É importante que o docente tenha o seu contexto em mente, visto que suas escolhas culminarão na interação de seus aprendizes com um paradigma de pensamento. No caso do inglês, reconhecido hoje como uma língua globalizada e cujos estudos de pronúncia se preocupam com a inteligibilidade, é necessário defender que o aprendiz assuma tal interação como agência e constitua sua identidade como falante negociador de significado em um cenário de Inglês como Língua Franca. No sentido contrário, entretanto, se os materiais forem utilizados como guias prescritivos e seja assumido que turmas não passam de blocos homogêneos de sistemas lineares com as mesmas demandas, cria-se o risco de que os aprendizes sejam meramente inseridos, como sujeitos passivos e desprovidos de agência, num modelo prescritivo – e restritivo – de falar.

Entre as contribuições do percurso até aqui traçado, nossa expectativa é de que seja visível que a construção da identidade do sujeito-aprendiz de língua adicional passa, necessariamente, por uma compreensão de como os materiais didáticos são construídos e influenciam seu posicionamento numa conjuntura material. Advogamos aqui que a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, por entender a língua como não-linear, em constante equilíbrio e variável tal qual o aluno, nos parece oferecer uma visão mais holística do indivíduo e é passível de ser incorporada na construção desses materiais. Além disso, procuramos tecer considerações sobre as implicações de assumir a teoria, visando uma

compreensão mais dinâmica do processo de desenvolvimento do componente fonético-fonológico no sistema linguístico dos aprendizes de línguas adicionais.

Referências

ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de; BECKER, Marcia Regina. Intelligibilidade. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JUNIOR, Ronaldo (org.). **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Campinas: Editora da Abralín, 2021. p. 235-258.

ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de. A DANÇA DA COMUNICAÇÃO ORAL: inteligibilidade de fala no português como língua adicional. In: ALVES, Ubiratã Kickhöfel; MASSINI-CAGLIARI, Gladis (org.). **Fonologia e Ensino: Descobertas e Interfaces**. Campinas: Editora da Abralín, no prelo.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. ENSINO DE PRONÚNCIA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Versalete**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 392-413, jul. 2015. Semestral.

BECKER, Marcia Regina. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de Língua Franca: percepção de discursos de diferentes L1s por brasileiros**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, 2013.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. “A Dynamic Systems Approach to Second Language Acquisition”. In *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, pp. 7-21, 2007.

DE LOS SANTOS, Bruna da Rosa. **MOVIMENTAÇÕES DINÂMICO-COMPLEXAS NO ESPAÇO VOCÁLICO BILÍNGUE (L1: PORTUGUÊS/L2: ESPANHOL): implicações atencionais e efeitos de tipo de tarefa de produção oral em atrito de L1**. 2023. 387 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FRISON M. D.; VIANNA J.; CHAVES J. M.; BERNARDI F. N. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de ciências naturais**. Encontro Nacional em Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

JUNGES, Mágat Nágelo. **Desenvolvimento vocálico do alemão como língua adicional por aprendizes do sul do Brasil: análises de processo via teoria dos sistemas dinâmicos complexos**. 2023. 386 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

LEFFA, Vilson J.. COMO PRODUZIR MATERIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. p. 15-41.

LIVRES. **Banco de dados de Livros Escolares Brasileiros**. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/default.html#>>. Acesso em: 24 jun. 2024.

KOENIG, Christina Latham -; OXENDEN, Clive; LAMBERT, Jerry; SELIGSON, Paul. **English File: elementary**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2019. 168 p.

PICKERING, Kate; MCAVOY, Jackie. **Global: beginner coursebook**. Oxford: Macmillan Education, 2010. 128 p.

SANTOS, Jovania Maria Perin dos. Análise de uma unidade didática para estudantes iniciantes do curso de PLE do celin-ufpr. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 171-191, 2017. Semestral.

SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 4, n. 7, p. 1-19, ago. 2006. Semestral.

VERSPoor, Marjolijn; LOWIE, Wander; BOT, Kees de. Variability as normal as apple pie. **Linguistics Vanguard**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 1-11, 1 fev. 2021. Walter de Gruyter GmbH. <http://dx.doi.org/10.1515/lingvan-2020-0034>.

English File x Global: a dynamic look into the pronunciation syllabus of ESL textbooks

Abstract: This paper proposes a comparative analysis between the pronunciation syllabus of two ESL textbooks, Global – Beginner Coursebook and English File Elementary – Fourth Edition, aiming to comprehend their influence in the formation of the learner as an English speaker, in a globalized context where English as a Língua Franca is a reality. The analysis was based in the theoretical framework of Language as a Dynamic Complex System, under the vision of De Bot, Lowie and Verspoor (2007) and Alves (2018). In methodological terms, the research was of bibliographic nature, and surveys were conducted in order to describe the syllabi and their input diversity. The comparison made it possible to observe accentuated differences between the books, both in the pronunciation syllabus and in the macroscopical view of the learner's language development.

Keywords: ESL textbooks; Pronunciation; Dynamic complex system.

<p>Recebido em 06 de jun de 2024 Aprovado em 25 de nov 2024 Publicado em 31 de dezembro de 2024</p>
--